



HAL
open science

La question de l'éthique dans les aides spécialisées à dominante pédagogique

Nicole Mencacci

► **To cite this version:**

Nicole Mencacci. La question de l'éthique dans les aides spécialisées à dominante pédagogique. La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, 2000. hal-02436821

HAL Id: hal-02436821

<https://hal.science/hal-02436821>

Submitted on 13 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nicole CAPARROS-MENCACCI
Doctorante en Sciences de l'Education
Groupe de Recherche en Evaluation et en Apprentissage
C.I.R.A.D.E.
Université de Provence
Aix-Marseille I

Adresse personnelle
Résidence « Les Collines » Bt E
14 rue des Trois Ponts
13010 Marseille
tel/fax : 04 91 45 13 59
e-mail : caparnico@wanadoo.fr

Résumé :

Cet article vise à élaborer un entendement possible de « la mission de relation » prônée par les textes officiels de 1997, laquelle consiste, pour l'enseignant spécialisé dans les Aides à Dominante Pédagogique, à «échanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle ». Seront convoqués les travaux d'Imbert, Ricoeur et Lévinas pour distinguer l'éthique de la morale et de la déontologie et pour parler ce qui fait le quotidien du maître d'adaptation : l'expérience de l'altérité, l'accès au visage d'autrui.

Mots-clé

Maître d'adaptation, élèves en difficulté, expérience de l'altérité, norme, éthique, morale, déontologie, visage, dés-inter-essement.

LA QUESTION DE L'ETHIQUE DANS LES AIDES SPECIALISEES A DOMINANTE PEDAGOGIQUE.

En situation d'apprentissage, des élèves en difficulté qui sont pourtant engagés dans la tâche avec un fort désir de réussite, ont souvent un comportement qui n'est pas conforme au modèle attendu du bon élève. La manifestation peut en être, un questionnement incessant, un appel constant à l'aide, la simulation du « bon élève studieux qui écrit tout le temps », ou encore la faculté de « se faire oublier », de « se rendre transparent »... On peut également noter, pour certains, un malaise important avec l'erreur, erreur qu'ils ne veulent plus risquer de rencontrer (tel efface son travail à l'approche du maître et copie sur le voisin, tel autre panique à l'idée de présenter son travail au point de dire autre chose que prévu...). D'où une difficulté particulière à accepter le regard d'autrui sur leurs productions.

L'expérience du regroupement d'adaptation conduit à remarquer que cette situation est rencontrée par le maître E du R.A.S.E.D¹ avec une grande fréquence. C'est même, pourrait-on dire, le « quotidien » du maître d'adaptation. Il apparaît ainsi que l'une des compétences spécifiques à mettre en œuvre dans les A.S.D.P². pour l'enseignant, est celle qui consiste à *faire face en permanence à des élèves qui ont un comportement autre par rapport à « l'image attendue », par rapport à « l'image du bon élève »*. Autrement dit, le maître d'adaptation doit constamment *rencontrer l'altérité* des élèves qu'il accueille.

La visée est ici *de tenter une intelligibilité possible de cette rencontre avec l'altérité des élèves en situation d'apprentissage, lors d'un regroupement d'adaptation*. Il est à préciser avant tout que rencontrer l'altérité ne signifie pas ici avoir une connaissance de la difficulté (cognitive, psychologique ou autre) de l'élève - même si ces connaissances sont indispensables et complémentaires. « La compréhension d'autrui est souvent assimilée à la connaissance d'autrui alors que celui-ci ne se laisse plus saisir aussi facilement en dehors de toute communication, de toute relation » (Abdallah-Preitceille, 1999, p. 67). Il s'agit bien ici de s'interroger, dans le cadre d'une séquence d'apprentissage, sur la rencontre du maître avec l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire avec celui qui n'est pas « le même » que celui qu'on attend, celui qui est toujours imprévu et qui par là étonne voire déstabilise. Or, c'est sur *l'expérience de l'altérité* que le philosophe Lévinas fait reposer l'éthique. Ce qui amène Abdallah-Preitceille (1999, p. 67) à poser que « L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre qui s'appuie sur une exigence de liberté d'autrui et sur le respect de sa complexité, de sa non transparence, de ses contradictions ». C'est sur cette conception de l'éthique que reposera la présente réflexion. La question sera : *Le maître d'adaptation a-t-il à ignorer*

¹ R.A.S.E.D. signifie Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

² A.S.D.P. est le sigle qui désigne les Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique.

l'altérité des élèves en situation d'apprentissage, à l'évacuer voire à la réprimer ? Ou bien est-ce à partir d'elle qu'il peut poser les conditions pour que l'élève construise son rapport à la norme et trouve son propre chemin vers la réussite ? Avant de convoquer des travaux de philosophes et de psychanalystes qui ont parlé cette question, on peut s'interroger sur la façon dont l'institution scolaire évoque l'éthique dans le cadre des A.S.D.P. Qu'en disent les textes officiels ?

ETHIQUE ET INSTRUCTIONS OFFICIELLES.

Les Instructions Officielles soulignent une exigence éthique particulière en ce qui concerne les maîtres spécialisés. Le Bulletin Officiel du 8 mai 1997 relatif au Référentiel de Compétences des Maîtres Spécialisés mentionne: « Une mission de relation : échanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle » avec en premier « 3.1. Echange et communication avec l'enfant, l'adolescent et/ou les familles ». Mais qu'est-ce qui est plus précisément entendu ici par « éthique »? Et comment comprendre et interpréter cette « mission d'échange et de communication », cet « établissement de relations de confiance et de collaboration » dans le cadre de la réception de l'altérité des élèves dans les A.S.D.P. ?

ETHIQUE, MORALE ET DEONTOLOGIE

Les textes ne donnent pas de précision sur la notion « d'éthique ». Un certain flou y est laissé. On peut cependant dire que, globalement, « éthique » est ici le terme générique pour désigner une dimension de la « qualité » de la relation à l'autre dans la profession de maître spécialisé. Or, dans le sens commun, l'éthique est souvent confondue avec la morale ou même avec la déontologie. On a souvent tendance à prendre l'une pour l'autre. D'autant que le dictionnaire cautionne cette confusion. Dit autrement, les I.O.³ ne parleraient-elles que de morale et de déontologie lorsqu'elles évoquent le « respect d'une éthique professionnelle » ? En fait, ces trois termes sont-ils réellement synonymes ? De nombreux philosophes et psychanalystes qui ont travaillé la question de l'éthique - et parmi lesquels seront retenus Lévinas qui a parlé de l'éthique de l'altérité, Ricoeur et plus particulièrement Imbert qui a travaillé la question dans le champ de l'éducation - soutiennent une position inverse. Pour eux, il existe des distinctions fondamentales entre morale et éthique notamment. Mais avant d'évoquer leurs travaux, on s'interrogera sur la façon dont le dictionnaire définit ces trois mots.

Pour Larousse (1983), éthique « vient du grec êthicos, de êthos, mœurs. » C'est un « ensemble particulier de règles de conduite (synonyme morale) ». L'éthique serait donc identique à la morale qui, selon ce même dictionnaire, est « l'ensemble des règles d'action et des valeurs qui fonctionnent comme norme dans une

³ I.O. est le sigle qui désigne Instructions Officielles.

société ». La déontologie, elle, est « la science qui traite des devoirs à remplir. La déontologie médicale est l'ensemble des règles qui régissent les rapports des médecins entre eux, ou entre eux et leurs malades, ou entre la société et eux ». De ces trois définitions, on pourrait déduire que l'éthique, comme la morale et la déontologie, est un ensemble de règles de conduite préétablies qui visent un comportement conforme à des normes et de surcroît conçu comme juste et bon.

Si on examine les compétences prônée par les textes : « 3-1-3 informe les familles avec un souci d'objectivité, 3-1-5. Respecte le droit au secret et à la discrétion de l'enfant et de sa famille, 3-1-6 présente aux parents la structure, le cadre de travail proposé à leur enfant, 3-1-7. Informe les parents des évaluations effectuées, des changements d'orientation envisagés », on peut être tenté de dire que ces dernières relèvent plutôt de la déontologie. En effet, c'est bien un ensemble de règles précises qui régissent certains rapports du maître spécialisé avec l'élève et la famille. Mais peut-on dire la même chose des compétences qui consistent à « échanger et communiquer », à favoriser « l'établissement de relations de confiance et de collaboration » avec l'élève dans les pratiques pédagogiques ? Peut-on dire qu'il existe un ensemble de règles qui régissent ces compétences comme pour la déontologie ou la morale ? Autrement dit, ce « respect d'une éthique professionnelle » préconisé par les textes se soutient-il seulement du respect de règles préétablies à appliquer ? Sinon de quoi relève-t-il ? Quelle serait alors la spécificité de l'éthique par rapport à la morale ? C'est à ces questions que les prochains paragraphes vont être consacrés. Un entendement de l'éthique va y être élaboré à partir des réflexions d'Imbert, Lévinas, Ricoeur. Il est à préciser, que cet entendement constitue *une interprétation possible* de la « mission de relation » qui consiste à « échanger et communiquer » avec les élèves dans la situation d'apprentissage. Il ne se pose pas comme le seul. Il sera ici largement fait appel aux travaux d'Imbert car sa réflexion a été conduite dans le champ de l'éducation et entre autres dans le cadre de l'Enfance et de l'Adolescence Inadaptées (mai 1986).

DISTINCTION ENTRE ETHIQUE ET MORALE

Francis Imbert a fait de la distinction entre éthique et morale dans le champ éducatif l'essentiel de plusieurs de ses travaux. Ses questions sont les suivantes : « Les enseignants sont très « moraux ». Ont-ils une éthique ? A quels principes fondateurs se réfèrent-ils ? » (Imbert, 1993, p. 51). Il reprend ici la thèse de Durandeaux pour qui « Le débat éthique concerne les positions fondatrices du discours et des conduites qui y tiennent, alors que le débat moral concerne les nécessités ou les « pseudo-nécessités » induites à tort ou à raison de ces principes fondateurs » (1978, p. 130). En effet, l'école pose des règles, des règlements, des obligations, des contraintes, des nécessités qui visent à la conformisation à des normes de l'institution et de l'individu. Quelles sont les nécessités et les contraintes dans le cas des regroupements d'adaptation ? On peut dire par exemple qu'en fonction des projets collectif et individualisés qui ont été établis, le maître E veille à ce que l'élève travaille à la construction de

compétences définies dans les référentiels, s'approprie des contenus de savoir conformes à son niveau scolaire, suit les méthodes pédagogiques proposées, fasse les exercices qui lui sont demandés, soit capable d'échanger avec l'adulte et avec les pairs de façon à susciter le conflit socio-cognitif qui l'amènera à dépasser certaines difficultés, respecte certaines règles de prise de parole à l'oral et d'écoute d'autrui, apprenne à ranger et à prendre soin du matériel de la classe etc... Le maître d'adaptation doit ainsi mettre l'élève face à un ensemble de prescriptions, de règles dont la nécessité, l'utilité et l'intérêt ne sont pas à remettre en cause. Imbert dit cependant de ces règles qu'elles se situent sur le versant « des prescriptions, des exhortations et pratiques morales » (Imbert, 1993, p. 8). Elles visent « la « bonne forme » de l'institution et des individus (ibid, p. 51). Dit autrement, le respect de ces règles et prescriptions sont des « pratiques morales » qui ciblent « l'acquisition » (...ou...) la fabrication d'habitudes qui assure au Moi sa bonne ordonnance et sa conformité » (ibid, p. 8). Ainsi, en travaillant à l'établissement de ces « pratiques morales » chez l'élève, le maître peut avoir l'impression de mener à bien sa « mission de relation », d'« échange et communication » avec l'élève telle que préconisée par les I.O. Mais la mène-t-il vraiment ?

Imbert fait remarquer que « La règle est le principe constitutif des « habitudes » et des « mises-en-forme ; elle réalise le lien, elle assemble et fait tenir ensemble. Ce faisant, elle risque de se laisser glisser sur la pente d'une production de « belles formes » dont la visée secrète serait une mise-en-image, l'érection d'un Moi magistral » (ibid, p. 13). La règle se soutient ici de la norme. Etymologiquement, la norme (du latin « norma ») c'est l'équerre, c'est l'instrument qui, appliqué à deux objets (plans, murs, lignes...), permet de vérifier que ces derniers sont perpendiculaires. La « norma » est donc ici ce qui permet d'établir l'adéquation de deux objets physiques au principe d'orthogonalité, autrement dit leur appartenance à la classe des objets orthogonaux. Par extension on pourrait donc dire que la norme est une caractéristique (ou un ensemble de caractéristiques) que doit nécessairement posséder une entité (objet, chose, animal, être humain...) pour pouvoir appartenir à un groupe déterminé. Dans son sens philosophique, une norme est parlée également comme un « critère, principe discriminatoire auquel se réfère implicitement ou explicitement tout jugement de valeur en matière esthétique et en morale » (Larousse, 1983). C'est aussi « ce qui doit être pris comme modèle ou comme règle » (Piéron, 1979). De ces définitions il ressort qu'une norme est *une caractéristique (ou un ensemble de caractéristiques) à respecter, repérées en vue d'une nécessaire « conformisation », qui permettent d'établir des partitions et des catégories sur lesquelles des échelles de mesure peuvent être appliquées, qui sont en rapport avec des valeurs et qui donc participent d'une possible évaluation.* Ces normes sont continuellement créées par l'homme et varient en fonction des contextes sociaux, historiques et locaux (Castoriadis, 1975). Dans cette perspective, « être dans la norme » suppose pour un élève qu'il possède un ensemble de caractéristiques repérables

qui permettent d'établir qu'il appartient - ou pas - à la catégorie d'élèves majoritairement représentée à un moment donné, telle que définie par la courbe de Gauss. L'intention d'Imbert est de pointer que ces normes, dont l'utilité n'est pas remise en cause ici, peuvent cependant donner lieu à la fabrication de modèles, d'images auxquelles il est alors demandé de se conformer voire de « ressembler ». Ainsi à l'école. Autrement dit, les « pratiques morales » peuvent viser la constitution d'une image fixe et unique de l'élève « scolairement correct », conforme aux règles morales, à un modèle auquel tous doivent se référer, à une norme préétablie. Mais qu'en est-il alors, dans ces pratiques morales, des élèves qui ne se conforment pas à l'image du bon élève et qui sont justement ceux qu'accueille le maître d'adaptation ? Imbert (ibid, p. 59) pointe que « Le rejet de l'élève (...) touche électivement celui qui ne ressemble pas (...) A travers lui, l'enseignant se conforte dans son être de classe et se reconstitue un Moi-Idéal, purifié de toute altération, tout entier réservé au service de son semblable. (...) D'où ne peuvent résulter que des contacts sans rencontre, des face-à-face sans regard, des discours sans parole ». Ainsi, « dans cette relation, en effet, l'élève qui ne *ressemble pas* ne peut trouver que l'occasion de sa non-reconnaissance et, au terme, celle de son rejet ; non-reconnaissance et rejet qu'il n'aura plus qu'à refléter à son tour » (ibid, p. 58) au maître. Imbert met ici en évidence la gravité de l'échec scolaire qui retentit pour l'élève comme échec existentiel.

La question initiale: « Les enseignants ont-ils une éthique ? », peut alors s'énoncer différemment : « Les enseignants s'entendent à garder et à contenir les enfants, ont-ils le désir de les voir ex-sister » (ibid, p. 51). Autrement dit, pour utiles qu'elles soient, n'avons nous pas intérêt à *doubler et à interrelier les pratiques morales (règles, prescriptions, obligations), d'un questionnement sur les « principes qui orientent et structurent ces pratiques »* (ibid, p. 51) ? Mais quels principes ? Sont-ils de même nature que ceux de la morale laquelle « nous confronte à l'urgence de nouer et de renouer des liens, de discipliner et de « régulariser » » (ibid, p. 56) ?

La réponse d'Imbert est celle de l'interrogation sur l'éthique qui « diffère de l'obéissance aux règles » (ibid, p. 7). Il précise : « l'engagement éthique conduit à ce qui est premier par rapport à toutes les morales, à toutes les prescriptions, à tous les règlements. La morale définit les Bonnes Formes de la conduite, l'éthique interroge le sujet pris dans cette morale ; elle l'interpelle là où il se croit en règle ; elle bouscule les assurances de celui qui fait tout ce qui convient ; ainsi l'enseignant qui maintient ordre et discipline, qui boucle son programme etc. » (ibid p. 69). II). Pour lui, « l'interrogation sur l'éthique tente d'inscrire et de développer un écart, une mise à distance et en question du noyau de ce qui constitue tout à la fois une entreprise de moralisation et d'éducation, soit la fabrication d'« habitudes », de « bonnes habitudes » » (p. 7). Plus exactement, « L'éthique oppose l'efficace de la loi qui permet aux hommes de se séparer, de se sentir différents, de vivre différents. La loi ici, n'est pas productrice de normes et de règles où s'élabore le Un-tout d'un Sujet et d'un Collectif ; elle est inscription qui différencie, délie et délivre le sujet. » (ibid, p. 14). L'éthique, c'est justement ce qui « interroge sur le principe fondateur; sur ce qui fonde un champ humain, l'ex-sistence de la parole, celle du désir » (ibid, p. 51). Elle

substitue à la constitution d'habitudes « la perspective du sujet, de la parole et du désir singulier. Là où la morale lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'ex-sistence hors des moules et des empreintes » (ibid, p. 8).

Comment éclairer ce fait de « viser l'ex-sistence » du sujet dans le champ de l'éducation ? Mais d'abord qu'est-ce qui est entendu par « ex-sistence du sujet » ? Quels liens est-il possible d'établir entre l'expérience de l'altérité quotidienne des maîtres spécialisés et le fait de « viser l'ex-sistence du sujet » ? Est-il possible, dans cette perspective, de tenter une intelligibilité possible de la « mission de relation » prônée par les I.O. qui consiste, pour le maître spécialisé, à « échanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle » pendant ses pratiques pédagogiques ?

ETHIQUE COMME RENCONTRE DE L'ALTERITE.

C'est à la question de la rencontre d'autrui que le philosophe Emmanuel Lévinas a consacré plusieurs de ses travaux. Lévinas utilise la notion de *visage d'autrui* - autrui étant ici un autre que moi-même - pour proposer une intelligibilité de l'expérience de l'altérité. Il pose que « L'accès au visage est d'emblée éthique » (1982, p. 80). Il apporte la précision suivante : « l'altérité de l'autre homme envers un moi est d'abord - et si j'ose dire, est « positivement » - visage de l'autre homme obligeant le moi, lequel d'emblée - sans délibération - répond d'autrui » (Lévinas, 1993, p. 172). « Ce mouvement d'autrui vers moi est celui qu'inlassablement dessine l'œuvre d'E Lévinas » commente Paul Ricoeur (1990, p. 387). L'éthique que Lévinas cherche ainsi à étudier, c'est l'expérience de l'altérité. C'est l'expérience de l'accès au visage d'autrui qui a un élan vers moi et qui me constitue comme « devant répondre ». L'intérêt de cette réflexion réside dans le fait qu'elle peut donner un entendement de l'expérience de l'altérité que fait quotidiennement le maître d'adaptation dans les situations d'apprentissage. Plus précisément, l'étude de Lévinas peut, par transposition, élucider ce double élan entre un maître E et un élève - lequel a la particularité d'être autre que l'élève « scolairement correct ». Ce qui peut permettre d'esquisser une intelligibilité possible de la mission d'échange et de communication avec l'élève en difficulté « dans le respect d'une éthique professionnelle. »

Plusieurs caractéristiques de l'éthique telle que travaillée par Lévinas peuvent être distinguées.

Première caractéristique : *L'éthique relève de l'accès à un visage qui « est sens à lui seul ».*

Lévinas pose que « Le visage est signification, et signification sans contexte. Je veux dire qu'autrui, dans la rectitude de son visage, n'est pas un personnage dans un contexte. (...) Et toute signification, au sens habituel du terme, est relative à un tel contexte : le sens de quelque chose tient dans sa relation à autre chose. Ici, au contraire, le visage est sens à lui seul. Toi, c'est toi. » (1982, pp. 80/81). L'auteur opère ici une distinction qui semble

d'importance pour cerner ce qui peut être entendu par expérience de l'altérité du maître d'adaptation. Le maître rencontre le visage de l'élève dans un contexte particulier, qui est une situation d'apprentissage structurée par un dispositif. Ce qui peut être pointé à partir de ce que dit Lévinas, *c'est qu'à l'intérieur de la situation d'apprentissage, l'élève se positionne aussi comme un autrui avec un visage qui a un sens à lui seul, sens qui s'ajoute et s'articule avec celui qui est généré par le contexte d'apprentissage.*

Deuxième caractéristique : *l'accès au visage d'autrui ne peut être réduit à la perception.*

Lévinas écrit : « C'est lorsque vous voyez un nez, des yeux, un front un menton, et que vous pouvez les décrire, que vous vous tournez vers autrui comme vers un objet. La meilleure manière de rencontrer autrui, c'est de ne pas même remarquer la couleur de ses yeux ! Quand on observe la couleur des yeux, on n'est pas en relation sociale avec autrui. La relation avec le visage peut être certes dominée par la perception, mais ce qui est spécifiquement visage est ce qui ne s'y réduit pas » (1982, p. 80). Qu'est ce qui peut être entendu ici pour le cas du maître d'adaptation ? Quand le visage de l'élève se pose face au maître, il ne peut être reçu simplement en tant qu'objet. Bien sûr, il est possible de remarquer dans ce visage - comme cela arrive quelquefois - une certaine pâleur, des traits tirés, des cheveux mal peignés, des yeux cernés et rougis, un regard fuyant... Tous ces indices peuvent donner des indications externes d'importance sur l'élève : l'inquiétude, un délaissement passager, l'égarement, la fatigue, la peur... Cependant, si on se réfère à Lévinas, ces considérations basées sur la vision ne peuvent constituer à elles seules la totalité de la relation au visage d'autrui et encore moins s'y substituer. Ce qui se joue entre le maître et l'élève est irréductible à la vision qu'il en a. Car dans le visage, il y a en plus l'élan d'autrui vers un moi. *L'élève est encore autre que ce que le maître en voit, il ne peut être saisi en totalité dans son apparaître, et de plus, par l'élan de son visage, il tire au-delà de la vision. Quel est cet « au-delà » ? C'est ce qui constituera le troisième point.*

Troisième caractéristique : *Le visage est « l'incontenable, il vous mène au-delà »*

Lévinas affirme que le visage est « ce qui ne peut devenir un contenu, que votre pensée embrasserait ; il est l'incontenable, il vous mène au-delà. C'est en cela que la signification d'un visage le fait sortir de l'être en tant que corrélatif d'un savoir. » (ibid, p. 81). Pour commenter globalement la citation de ce philosophe on dira que la relation à autrui à travers son visage ne peut être circonscrite, elle ne peut être appréhendée comme une totalité dont les contours seraient délimités, elle est pensée comme infinie, inachevable, comme débordant tout cadre dans lequel on tenterait de la saisir. Ainsi, la relation avec autrui n'est pas entièrement descriptible. Elle comporte une part de « non transparence, de contradiction et de liberté » qui échappe à la tentative de constituer un savoir sur lui. Que peut-on en déduire pour une intelligibilité de l'expérience de l'altérité du maître d'adaptation ?

- a) *L'éthique ne procède pas d'un prétendu « savoir » sur l'élève, ni de sa compréhension.*
La connaissance que le maître peut avoir de ses difficultés psychologiques, cognitives, affectives, linguistiques... pour indispensables qu'elles soient - à l'élaboration d'un projet d'aide par exemple -, se révèlent insuffisantes à supporter à elles seules la rencontre avec l'élève.
- b) *L'éthique comme expérience de l'altérité oblige le maître à bousculer « l'apparaître ».*
La rencontre avec le visage de l'élève en difficulté n'est pas un « apparaître » qui peut être ramené à une représentation ancienne ou préexistante de lui, car ce serait nier son altérité. Elle oblige le maître à reconnaître que l'élève est toujours autre que ce qu'il croit savoir. Elle suscite l'abandon des images enfermantes épinglées sur lui. C'est ce que souligne Imbert quand il dit que l'éthique « confronte l'éducation à la tâche inachevable de ne plus viser le Un ; ou encore, de briser la dominance de l'image ; c'est-à-dire, de reconnaître que pour le vivant parlant, il n'y a pas de modèle un, pas d'un référent, pas de système fixe de représentations » (1993, p. 39).
- c) *L'éthique est une expérience de l'altérité qui est donc chaque fois nouvelle et imprévue.*
Elle est élan chaque fois renouvelé pour amener le maître à accepter de se défaire de l'image qu'il peut avoir de l'élève.
- d) *L'expérience de l'altérité induit chez le maître à un questionnement sur lui-même.*
L'accès au visage est un mouvement de l'élève vers un moi, celui du maître, qui est ainsi constitué comme « devant répondre ». Et ce moi se trouve alors interrogé. Or le maître lui-même n'est pas lui non plus un « simplement un », une unité bien déterminée, un pareil à lui-même. Ricoeur (1990) distingue dans l'unité du « soi-même », « l'identité-idem » (l'identique à soi-même) de « l'identité-ipsé » laquelle « implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre. ». « L'identité-ipsé » amène à se reconnaître « soi-même en tant que ...autre » (Ricoeur, 1990, p. 14). Ardoino (1992), pointe plutôt quant à lui une dualité avec cet Autre « partie étrangère de soi et pourtant constitutive du sujet » (qui y perçoit les) « différents aspects de sa personne qu'il ne reconnaissait pas comme siens jusque là ». Et c'est - me semble-t-il - parce que peu à peu il reconnaît sa propre altérité qu'il pourra entrer en contact avec celle de l'élève, non pour la réprimer mais pour, à partir d'elle, amener ou ramener l'élève sur le chemin de l'apprentissage.

Mais c'est aussi parce que le maître accepte de suivre l'élève dans son mouvement vers lui qu'en retour l'élève pourra suivre le maître dans le mouvement vers l'apprentissage qu'il lui propose. *Ce qui supporte la rencontre c'est d'abord la capacité du maître à se laisser décontenancer, surprendre, à se laisser mener par le visage « au-delà » de ses connaissances constituées de*

façon à frayer un passage à la parole. Ricoeur dit : « Quand le visage d'autrui s'élève face à moi, au dessus de moi, ce n'est pas un apparaître que je puisse inclure dans l'enceinte de mes représentations anciennes ; certes l'autre apparaît, son visage le fait apparaître, mais son visage n'est pas un spectacle, c'est une voix » (1990, p. 388). C'est le visage comme voix qui constituera le quatrième point.

Quatrième caractéristique. : *L'éthique est accès à un visage qui parle.*

Lévinas pense le visage comme signification : « Visage et discours sont liés. Le visage parle. Il parle en ceci que c'est lui qui rend possible et commence tout discours. J'ai refusé tout à l'heure la notion de vision pour décrire la relation authentique avec autrui, c'est le discours et, plus exactement, la réponse ou la responsabilité, qui est cette relation authentique » (ibid, p. 82). La rencontre avec le visage d'un élève en difficulté, parce qu'il est insaisissable dans sa totalité, parce qu'il garde secrètement et précieusement une part d'opacité et d'imprévu, parce qu'il engage un mouvement vers le maître qui peut en être étonné, bouleversé, décontenancé, mais aussi parce qu'il exige écoute et appelle un retour, initie la possibilité d'un discours, d'un dialogue - même muet - entre eux. Le maître est alors constitué comme « devant répondre », comme responsable, cette réponse étant un dire qui va constituer l'élève comme un sujet qui entre dans un réseau d'échanges. « le dire, c'est le fait que devant le visage je ne reste pas simplement là à le contempler, je lui réponds. Le dire c'est une manière de saluer autrui, mais saluer autrui, c'est déjà répondre de lui. C'est difficile de se taire en présence de quelqu'un, cette difficulté a son fondement ultime dans cette signification propre du dire, quel que soit le dit ». (ibid, pp. 82/83). Mais si le visage parle, que dit-il ?

Cinquième caractéristique : *L'éthique est l'expérience d'un visage* « dont le sens consiste à dire : « Tu ne tueras point ». »

Lévinas dit qu'« il y a dans le visage une pauvreté essentielle ; la preuve en est qu'on essaie de masquer cette pauvreté en se donnant des poses, une contenance. Le visage est exposé, menacé, comme nous invitant à un acte de violence. En même temps, le visage est ce qui nous interdit de tuer. (...) Le visage est ce qu'on ne peut tuer, ou du moins ce dont le *sens* consiste à dire : « Tu ne tueras point » (ibid., pp. 80/81). Comment entendre ce « Tu ne tueras point » ? Revenons sur ce que dit Imbert lorsqu'il pointe que le « mauvais élève », épinglé sur une image négative, n'a plus d'autre issue que de s'enfermer dans cette image, d'en faire son in-signe. Si l'échec est scolaire, il est aussi et avant tout échec existentiel ; il renvoie à l'impossibilité où se trouve l'enfant de briser l'enfermement imaginaire, d'ex-sister comme sujet » (1993, p. 60). Accéder au visage de l'élève, c'est écouter parler le visage qui dit « tu ne peux rester épinglé sur l'image de mauvais élève que tu as de moi, de même, tu ne peux me laisser dans l'enfermement de cette image négative et mortifère que j'ai de moi-même, tu dois répondre de moi, frayer pour moi et avec moi le passage qui fera de moi un sujet de parole de désir et qui permettra de m'inscrire dans un réseau d'échanges symboliques ». C'est ainsi que peut être entendu le fait que l'éthique vise l'ex-sistence du sujet, le « tu ne tueras point », c'est-à-dire le fait d'être en dehors de l'être clôturé qui tend constamment à

être fabriqué. « L'humanité (...) c'est l'être qui se défait de sa condition d'être : le dés-inter-essement (...) Etre humain, cela signifie vivre comme si l'on n'était pas un être parmi les êtres. Comme si par la spiritualité humaine, se renversaient les catégories de l'être en un « autrement qu'être ». Non pas seulement en un « être autrement » ; être autrement, c'est encore être. L'« autrement qu'être », en vérité, n'a pas de verbe qui désignerait l'événement de son inquiétude, de son dés-inter-essement, de la mise en question de cet être - ou de cet *essement* - de l'étant » (Lévinas, 1982, p. 96). Ainsi ajoute Imbert (1993, p. 16), « l'éthique ouvre ce qui tend à se refermer, à se définir. Elle interpelle le sujet comme processus inachevable de dégagement, de *dés-inter-essement* (Lévinas) ». Autrement dit l'un des entendements de la mission d'échange et de communication du maître d'adaptation « dans le respect d'une éthique professionnelle » serait celle qui consiste à travailler avec le désir de voir « ex-sister » les élèves, à répondre d'eux de façon à « mettre en question cet être dans lequel ils sont enfermés », ouvrant ainsi la porte à des sujets de parole et de désir qui pourraient alors s'engager dans un processus personnel d'apprentissage.

Ce détour par les travaux de philosophes et psychanalystes impose maintenant de faire le point sur les avancées que leur réflexion peut apporter quant à la question de l'éthique dans les A.S.D.P. La question est alors : *quelle intelligibilité du « respect d'une éthique professionnelle » prônée par les I.O. est-il possible d'initier, dans le cadre des pratiques pédagogiques du maître E, à partir des travaux d'Imbert, Lévinas et Ricoeur ?* Les quelques repères suivants pourraient être posés. Agir dans le « respect d'une éthique professionnelle » impliquerait pour le maître E :

- d'accepter de doubler et d'interrelier une indispensable et constante réflexion sur les méthodes, les techniques, les prescriptions, les règles, les obligations...à un questionnement sur « les principes fondateurs qui orientent et structurent ces pratiques » (Imbert). S'agit-il seulement « discipliner, de « régulariser » », de contenir les élèves ou également de les voir ex-sister comme sujets de parole et de désir, en relation avec ce que Lévinas appelle le « Tu ne tueras point ». ?

- de reconnaître que dans la situation d'apprentissage l'élève, qui est confronté à des savoirs, *est aussi un autrui* dont « le visage a un sens à lui seul » (Lévinas), sens qui agit, s'ajoute et s'articule avec celui qui est généré par le contexte d'apprentissage. Ce sens ne peut être évacué ni réprimé mais il me semble que c'est à partir de lui justement, que peuvent être posées les conditions pour que, peu à peu, l'élève tisse son rapport à la norme et trouve son propre chemin vers la réussite.

- de concevoir que la situation d'apprentissage - dans le dispositif particulier de regroupement d'adaptation - est aussi l'espace/temps propice où le maître peut avoir « accès au visage » de l'élève, c'est-à-dire où il va pouvoir répondre au mouvement de l'élève en difficulté qui désire ex-sister en dehors de l'image de mauvais élève épinglée à lui en classe ordinaire.

- de reconnaître que cette relation au visage de l'élève en difficulté ne relève ni de la perception, ni d'un « apparaître », ni d'un savoir sur lui. Elle est chaque fois imprévue et nouvelle. Elle induit un questionnement du maître sur lui-même et repose sur sa capacité à ne pas se laisser enfermer dans des représentations préétablies de l'élève et à suivre ce dernier dans son exigence de réponse. Cette capacité n'est pas de l'ordre d'une technique préexistante à acquérir. Elle exige cependant de travailler l'idée que la visée de l'éducation n'est pas de former des élèves conformes à un modèle, mais de considérer l'élève qui est en face comme un sujet unique et singulier, en advenir, voué au changement.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PREITCEILLE, M. : *L'éducation Interculturelle*, Que sais-je ? PUF, 1999.

ARDOINO, J. : *Projet-formation-action*, Education Permanente, n° 87, 1987.

CASTORIADIS, C. : *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Esprit Seuil, 1975.

DURANDEAUX, J. : « *L'éthique et la passe* » in *Lettres de l'école* n° 23, Bulletin intérieur de l'école freudienne de Paris, Avril 1978.

IMBERT, F. : *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Editions Matrice, 1993

LEVINAS, E. : *Ethique et infini*, Paris, Fayard, Biblio, Essais, 1982

LEVINAS, E. : *Entre nous, Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Fayard, Biblio, Essais, 1991.

PIERON ; H. : *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, 1979.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*, Points Essais, 1990.